



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Especialidad de Psicología

Síndrome de Burnout y Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en docentes

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educacional que presenta la Bachillera:

PAMELA CARO QUIMPER

Asesora:

DRA LENNIA MATOS

LIMA – PERÚ

2015

Agradecimientos

Quisiera comenzar agradeciendo a mi asesora Lennia Matos por su gran apoyo durante todo este tiempo, su paciencia y sus palabras de ánimo que me hacían canalizar mi estrés positivamente y seguir adelante.

Gracias a ambas directoras de las instituciones educativas quienes me dieron el permiso y la flexibilidad para aplicar mi tesis y por confiar en mí.

Asimismo, gracias a todos los profesores que se dieron el tiempo de participar en mi tesis ya que sin ellos, esto no hubiera sido posible.

Agradezco también a mis profesores y amigos de la universidad que hicieron de estos años en psicología, un camino increíble, lleno de felicidad y experiencias inolvidables.

A Mariana Canaval por siempre estar pendiente del desarrollo de mi tesis y darme la motivación necesaria y las buenas vibras para terminarla.

Gracias Daniel por tu paciencia, tus palabras de aliento que fueron claves en los momentos donde quería tirar todo al abandono y por tu apoyo y amor incondicional.

Por último, los más importantes de todos, gracias mami y papi por darme la oportunidad de estudiar esta carrera tan linda y por apoyarme todos estos años, siempre confiando en mí y escuchándome cada vez que lo necesitaba.

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito estudiar la relación entre el síndrome de burnout (desgaste emocional, cinismo y eficacia profesional), la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación y competencia) y las áreas de vida laboral (carga de trabajo, recompensa, comunidad). La muestra estuvo compuesta por 100 docentes de nivel primaria y secundaria de dos instituciones educativas; una privada y una pública. Se aplicaron tres cuestionarios para medir estas variables: Maslach Burnout Inventory – General Survey, Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas y Cuestionario de Áreas de la Vida Laboral. Los instrumentos fueron válidos y confiables en la muestra estudiada. Se pudo corroborar a través de un análisis no paramétrico que el nivel de burnout era menor cuando el docente trabajaba en un ambiente laboral adecuado (menos carga de trabajo y mayor recompensa y comunidad) y sus necesidades psicológicas básicas estaban siendo satisfechas.

Palabras claves: síndrome de burnout, necesidades psicológicas básicas

Abstract

The purpose of this research was to study the relationship between the burnout syndrome (emotional exhaustion, cinism and professional efficacy), the satisfaction or frustration of psychological basic needs (autonomy, competence and relation) and the areas of worklife (workload, rewards, community). The sample consisted of 100 teachers from two primary and secondary schools; one private and one public. Three questionnaires were applied to measure these variables: Maslach Burnout Inventory – General Survey, Psychological Basic Needs Cuestionnaire and Areas of Worklife Cuestionnaire. The instruments were valid and reliable in the sample studied. Through a nonparametric analysis, we were able to determine that there was lower levels of burnout when the teacher was working in a suitable working environment (less workload, greater rewards and sense of community) and the psychological basic needs were being satisfied.

Keywords: burnout syndrome, psychological basic needs

Tabla de contenidos

Introducción	
Áreas de la vida laboral	1
Síndrome de burnout	2
Necesidades psicológicas básicas	7
Método	
Participantes	11
Medición	12
Procedimiento	15
Resultados	17
Discusión	29
Referencias bibliográficas	41
Apéndices	47

Dentro del mundo laboral, existen diversas demandas que pueden llegar a afectar el ambiente de trabajo, tanto de manera positiva como negativa y por ende, afectar así a los involucrados (Fernet, Guay, Senecal, Austin, 2012). La vida laboral abarca múltiples factores que influyen en el nivel de estrés de los trabajadores, pudiendo llegar a ser perjudiciales no solamente para su propio bienestar sino también extender ese malestar a otros (Leiter & Maslach, 2004). Para esta investigación, el ambiente laboral que se explorará es el del área docente en instituciones educativas. Es fundamental que el profesor se sienta a gusto con la labor que realiza; tener energía y sentirse eficiente e involucrado en su trabajo, ya que esto va a influir en su desempeño laboral y finalmente se verá reflejado en el desempeño tanto académico como emocional de sus propios alumnos (Leiter & Shaughnessy, 2006). La relación entre el docente y el ambiente de trabajo en el cual se desenvuelve, será explorado a través de tres áreas de la vida laboral que se tomarán en cuenta para medir las percepciones que poseen los maestros con respecto a su relación con la institución educativa en la que trabajan (Gascón, Leiter, Stright, Santed, Montero-Marín, Andrés, Asensio-Martínez y García-Campayo, 2013).

Las tres áreas de la vida laboral fueron introducidas por Maslach y Leiter en 1997, siendo la primera de ellas la carga de trabajo. Esta área trata acerca de las demandas laborales que van por encima de las capacidades del docente, las cuales interfieren con el proceso de recuperación de energía del mismo y terminan generando ansiedad (Leiter & Shaughnessy, 2006). Por otro lado, el área de recompensa también es importante ya que abarca los incentivos que el profesor puede llegar a recibir por parte de su institución; tanto extrínsecos como intrínsecos. Por ejemplo ser reconocidos por los demás, así como el recibir remuneraciones (Leiter & Shaughnessy, 2006). Por último, el área de comunidad también estará siendo investigada en este estudio, esta área se refiere según Leiter y Shaughnessy (2006) a las relaciones interpersonales en el trabajo. Estas interacciones con otros van a influir en cómo el docente se siente con respecto a su trabajo y al ambiente en el que está inmerso diariamente; sintiéndose cómodo y a gusto o quizá teniendo conflictos con algunos de los colegas o superiores (Leiter & Shaughnessy, 2006).

De esta manera, se puede observar que el clima laboral podría producir un estrés en los docentes a través de los diferentes factores mencionados previamente. Si por un lado;

tal como señalan Maslach y Leiter (1997), no hay una relación adecuada entre el maestro y su trabajo; el síndrome de burnout estará más presente, sin embargo, si existe una buena relación entre el ambiente laboral y el maestro, no solo no habrán síntomas de burnout presentes sino que además el profesor manifestará un mayor compromiso con su trabajo. Este compromiso con el trabajo se verá plasmado a través de sentimientos de energía, eficacia profesional e involucramiento por parte del propio docente (Leiter & Maslach, 2004).

Como antecedente, es importante recalcar que este síndrome de burnout fue inicialmente introducido por Williams (2004) como un resultado negativo debido al desequilibrio que se crea entre la presión y la capacidad del individuo para afrontarla. Uno de los tipos de estrés más comunes es el laboral, propuesto por Freudenberg en el año 1974 como “un tipo de estrés específico de las profesiones caracterizadas por una relación constante y directa con otras personas, en las que la atención o ayuda al usuario, cliente o paciente es una de las principales tareas del trabajador del puesto” (Landa, Berrios-Martos, López-Zafra, Aguilar, 2006, p. 479-493). A partir de 1977, Maslach conceptualizó el síndrome como un desgaste profesional que existía en personas que tenían un contacto directo con otros; siendo según Fernet et al. (2012) los profesores los más vulnerables a generar síntomas del síndrome de burnout. Este síndrome vendría a ser la fase avanzada del estrés laboral, el cual se origina en el ambiente de trabajo, teniendo consecuencias negativas tanto a nivel individual como colectivo (Martínez Pérez, 2010). En 1981, Maslach y Jackson lo explicaron como aquel “síndrome definido por el agotamiento emocional, la reducida realización personal y la despersonalización que puede suceder en sujetos que trabajan atendiendo a otras personas” (Miró, Solanes, Martínez, Sánchez, Rodríguez, 2007). De esta forma se introducen tres componentes esenciales que construyen este síndrome; el de cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal (Maslach & Jackson, 1981). A pesar de que estos tres componentes fueron los originales establecidos por Maslach y Jackson (1981), para fines de esta investigación, se utilizaron tres escalas similares incluidos en la versión general; el desgaste emocional, el cinismo y la eficacia profesional (Moreno-Jimenez, Rodríguez-Carvajal, Escobar, 2001). Estos tres componentes serán explicados más adelante en esta investigación (Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson, 1996).

En estudios como el de Fernández (2008a) se encontró que el nivel de estrés en docentes de primaria y secundaria en el Perú era elevado debido al contexto de la realidad socioeconómica y laboral del país. Es decir, a mayor presión laboral, había una menor satisfacción laboral. Además, a mayor presión laboral también se observó que los docentes presentaban un mayor desgaste emocional y sentimientos de cinismo, así como una menor eficacia profesional; variables incluidas en el síndrome de burnout, las cuales serán explicadas a continuación (Fernández, 2008a).

El primer componente es el de desgaste emocional, que se refiere a la sensación creciente de agotamiento en el trabajo, de no poder dar más de uno mismo y sentirse sin recursos para afrontar dicha situación. Debido a este agotamiento, el individuo se aísla de los otros y puede desarrollar un comportamiento impersonal (Pando, Aranda, Aldrete, Salinas, & Pozos, 2006). Además, este cansancio emocional sería una experiencia de estrés proveniente del mismo individuo (Moriana & Herruzo, 2004). Este desgaste emocional hace hincapié en que este cansancio no es producto del contacto con los demás directamente sino que incluye diversos factores como las demandas de trabajo en sí (Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson, 1996). El segundo componente sería el cinismo (MBI-GS) definido como un conjunto de actitudes de aislamiento, indiferencia y devaluación ante el propio trabajo (Moreno-Jimenez et al., 2001). Está vinculado con la despersonalización, ya que este cansancio en el trabajo, hará que las relaciones interpersonales se vean afectadas (Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson, 1996). El cinismo puede incorporar actitudes como el etiquetar a otros de forma despectiva (Martínez, 2010). Asimismo, estaría asociado a la evaluación que realizan los otros de uno mismo (Moriana & Herruzo, 2004). La eficacia profesional se basa en las expectativas del trabajo (Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson, 1996). La baja eficacia profesional aparece cuando uno siente que su trabajo excede sus capacidades, creando insatisfacción con respecto a sus logros profesionales (Tejero, Fernández, & Carballo, 2010). Alude a una autoevaluación negativa de fracaso personal y desconfianza en sus habilidades (Martínez, 2010). Estos tres componentes emergen de forma paulatina, a través de un proceso cíclico donde primero aparecería el cansancio emocional para luego conducir a la obtención de los otros dos (Pando et al., 2006). Se señala que el desgaste emocional es el elemento base del síndrome de burnout,

resultando en un sentimiento de cinismo hacia el propio trabajo y sus colegas, y produciendo también un bajo nivel de eficacia (Leiter & Maslach, 2004).

Como ya fue mencionado anteriormente, el burnout es muy común en profesiones donde el trabajo exige estar en un contacto directo con otras personas, como en el caso de la docencia (Martínez, 2010). Los maestros están en una constante interacción con sus alumnos, respondiendo a sus exigencias y siendo continuamente evaluados por ellos (Miró et al., 2007). Además, esta profesión exige poseer un papel activo dentro de la institución educativa a la que pertenece ya que el tipo de labor consiste necesariamente en utilizar no únicamente mecánicas aprendidas en su formación docente sino también creatividad e innovación al momento de resolver situaciones (Foladori, 2006). La relación cercana que se puede llegar a establecer entre profesor-alumno puede generar gran estrés, ya que las necesidades son más exigentes y rápidas, debiendo complacer lo antes posible al que solicita la ayuda, en este caso, a los alumnos o a sus superiores (Extremera, Fernández-Berrocal, & Durán, 2003). De esta manera, al ser algunos alumnos muy demandantes, el estrés puede llegar a ser una variable fundamental en el bienestar y la práctica del docente (Miró et al., 2007).

La profesión docente implica una serie de dificultades, tanto a nivel de su formación y capacitación, a nivel personal, así como en relación a la situación socioeconómica en la que están inmersos (Cuenca y O'Hara, 2006). Esto produce un factor estresor así como un clima laboral poco satisfactorio en ellos (Extremera et al., 2003). Se debería tomar en cuenta la mala concepción que tiene la sociedad sobre la educación, ya que puede llegar a repercutir en la idea que tienen los propios docentes sobre sí mismos, sobre su rol y su utilidad como profesional (Fernández, 2008a). “El estrés en los maestros es identificado como un estado emocional negativo que experimentan debido a la percepción que tienen sobre su propio trabajo” (Cuenca y O'Hara, 2006, p. 20). Además, ellos mismos perciben esta falta de valoración social en su trabajo, a través de la falta de recursos disponibles, medios y tiempos para ejercer sus tareas, así como la carencia de oportunidades para mejorar su formación profesional y poder actualizarse (Fernández, 2008a). Por lo general, el estrés en los docentes es ignorado y pasado por alto, sin embargo se ha comprobado en

diversas investigaciones que el estrés que experimentan los docentes en relación con su trabajo es mayor que en otros profesionales (Martínez, 2010).

En el Perú se percibe una crisis en los docentes que está siendo reflejada en la calidad del proceso educativo, a través de un deterioro en el status profesional, económico y social del docente, perdiendo el reconocimiento de liderazgo que pudo haber tenido anteriormente (Fernández, 2008b). Además, “el Perú, a diferencia de otros países del mundo, no oferta al profesorado programas de prevención, promoción e intervención temprana en salud laboral” (Fernández, 2010). Esto podría ser a causa del poco conocimiento que tiene el país sobre la magnitud de los problemas en la salud ocupacional e inclusive menos en los de carácter emocional dentro de la población docente nacional (Fernández, 2010). De esta manera, las condiciones en las cuales los profesores tienen que trabajar, causan diversos problemas que ya han sido previamente señalados, no solamente en la práctica pedagógica propiamente, sino también a nivel de la salud del profesional, como sería el caso del burnout. Estas condiciones serían por ejemplo los ingresos reducidos, los bajos niveles de formación al docente, y la “insatisfacción con el prestigio social que la profesión docente tiene, y con el pluriempleo que parece ser la norma en la realidad del docente peruano” (Fernández, 2008a, p.120). Asimismo, los docentes tienden a desapegarse de su labor profesional a través del cinismo (despersonalización); una de las áreas del síndrome de burnout, y a ver su trabajo de manera negativa, ya que debido a la falta de recursos de trabajo, no se creen capaces de alcanzar las metas propuestas (Fernet, Austin, Trépanier, Dussault, 2013).

Además, este posible estrés en profesores debería ser de interés para sus superiores ya que reduce la productividad, disminuye la calidad de vida laboral y deteriora el trato con los otros (Gil-Monte, 2003). Asimismo, se subestima la salud mental de los maestros, ya que “el ausentismo laboral, el retiro temprano, el desempeño por debajo del nivel inferior, la baja satisfacción laboral y el deterioro de las relaciones interpersonales con los colegas, los padres de familia y los alumnos” (Cuenca y O’Hara, 2006, p.22-23) son fuentes para poder entender los obstáculos que los docentes podrían estar atravesando y que les impide realizar su profesión de manera óptima.

Existen diversos factores que influyen en el desarrollo del síndrome de burnout en los profesores. Entre estos se encuentran las variables socio demográficas que pueden influir a través del nivel de experiencia del docente (Moriana & Herruzo, 2004). La mayor experiencia que tiene el maestro en su profesión, podría ayudar a que sepa manejar mejor las situaciones que generen estrés, sin embargo, también podría jugar el papel opuesto, ya que podría incrementar su cansancio emocional (Moriana & Herruzo, 2004). Por el contrario, el ser un empleado joven; aumentaría la probabilidad de desarrollar el síndrome ya que puede no estar totalmente preparado para asumir las exigencias que se requieren dentro de la institución en la que desempeña su labor (Martínez, 2010).

A nivel socio demográfico, se puede observar dentro del Perú, que existe una gran brecha entre trabajar en centros educativos estatales y trabajar en una institución privada (Fernández, 2008a). Estas diferencias se observan a través de por ejemplo los ingresos recibidos, siendo por lo general, los del estado mucho más reducidos que a nivel privado (Fernández, 2008a). Asimismo, las condiciones de trabajo que lo rodean y los niveles de formación que están al alcance del docente, son muy variados entre las instituciones manejadas por el estado y las privadas (Fernández, 2008a). Además, los docentes tienen un mayor número de trabajos administrativos, los cuales generan un conflicto con la identidad del propio docente, ya que esa no es la labor que debería de estar desarrollando en la institución (Unda, Sandoval, & Gil-Monte, setiembre 07 - abril 08). Esto sería también un posible generador de desgaste emocional para los profesores.

Por otro lado, la eficacia profesional incluida en el síndrome de burnout, puede influir en el nivel de estrés, ya que si el docente se siente capaz y seguro en el trabajo, la eficacia sería un factor “amortiguador” del estrés, debido a que en este caso el profesor se sentiría seguro y a la altura de los retos que tiene que realizar (Fernández, 2008b). Asimismo, los mismos docentes tienen una autovaloración negativa acerca de su calidad como profesor y su efectividad en las actividades laborales que tienen que ejercer, ya que actualmente el trabajo docente en el Perú es un fuerte generador de estrés (Fernández, 2008a). Esto debido a las pobres condiciones laborales y el poco reconocimiento a nivel profesional y social dentro de la sociedad (Fernández, 2008a).

Hasta este momento, se ha revisado el ambiente laboral en el que el docente está inmerso y las condiciones con las cuales tiene que lidiar diariamente. Sin embargo, sería interesante observar cómo se relacionan las variables de burnout y áreas de la vida laboral. Además empleando la Teoría de la Autodeterminación, se estudiará cómo estas variables se relacionan con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas.

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es una teoría de la motivación que se preocupa por explicar el crecimiento del ser humano y a su vez, enfatiza en rol de las necesidades psicológicas para promover la salud y el bienestar (Vansteenkiste, Niemiec, Soenens, 2010). Además, señala que estas necesidades ayudan al individuo a conseguir un desarrollo óptimo y salud psicológica. Se centra en observar cómo el ambiente puede promover o frustrar estas necesidades psicológicas básicas (Vansteenkiste et al., 2010). La TAD postula que existen necesidades psicológicas básicas que el ser humano debería procurar alcanzar y satisfacer ya que son esenciales para poder mantener un crecimiento personal, la integridad y el bienestar (Van den Broeck et al., 2008). Fernet et al. (2013) señalan que esta satisfacción de necesidades psicológicas podría ser entendida como los recursos psicológicos que se encargan de llevar energía, dirigir y sostener los comportamientos humanos de manera adecuada. Además, es necesario considerar que “las necesidades psicológicas son nutrientes esenciales,...implica que los individuos no pueden crecer (prosperar) sin satisfacer todas ellas” (Ryan & Deci, 2000).

Las necesidades psicológicas básicas son tres: la autonomía, la afinidad (relación) y la competencia (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, Lens, 2010). En primer lugar, la autonomía es el deseo de una persona por experimentar el comportamiento como propio y actuar con un sentido de voluntad; teniendo la oportunidad de tomar sus propias decisiones o regular la conducta desde un inicio (Van den Broeck et al., 2008). La afinidad (relación) es definida como la búsqueda que el ser humano realiza para llegar a tener relaciones cercanas con otros y el deseo de alcanzar un sentimiento de comunión y pertenencia (Van den Broeck et al., 2008). Finalmente, la necesidad de competencia trata sobre el deseo de ser capaz de dominar el medio ambiente, alcanzar metas deseadas y

¹manejar desafíos (Van den Broeck et al., 2008). El experimentar esta efectividad al realizar una tarea y saber que la maneja y controla de manera adecuada, es el sentido de competencia (Van den Broeck et al., 2010).

Esta satisfacción de las necesidades psicológicas básicas puede darse dentro del campo laboral, sin embargo, para que esto ocurra, el ambiente debería ser lo suficientemente motivador (Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunov, Kornazheva, 2001). Además, si el clima laboral es bueno, va a facilitar no solo que haya una satisfacción de dichas necesidades, sino que también se genere una mayor participación en el trabajo por parte del personal y un mayor involucramiento en las tareas de la institución (Baard, Deci, Ryan, 2004). Los beneficios del contexto van más allá de la satisfacción de necesidades básicas, Fernández (2008b) señala la influencia que el tipo de contexto puede llegar a tener en el sentido de eficacia del docente. Es decir, encuentra que los docentes que reciben mayor retroalimentación y apoyo por parte de los miembros de la institución, van a poder desempeñarse mejor en su trabajo. Los niveles de motivación en profesores que poseen confianza en sus capacidades de enseñanza, crean un ambiente en el salón de clases más favorable no solo para ellos mismos sino para los estudiantes, a pesar de poder presentarse dificultades (Fernández, 2008b).

En el caso de los docentes, esta satisfacción de las necesidades psicológicas básicas puede verse afectada por diversas razones. Fernández (2008a) explica algunas de estas razones como el sobre exigir a los maestros para que sus estudiantes rindan a un nivel esperado, la presión puesta por agentes externos como los padres de familia, la administración dentro del colegio, y otros involucrados dentro del sistema educativo, podrían ser factores que influyan en el nivel de estrés de los docentes.

Asimismo, la falta de libertad al tener que seguir normas impuestas por otros y muchas veces no poder ser autónomos en la manera en la que desenvuelven su práctica pedagógica, también afecta la autonomía del profesor (Cuenca y O'Hara, 2006). Este burnout que pueden generar los docentes, también puede afectar a los estudiantes ya que el cansancio en el docente produciría un desgaste en la relación profesor-alumno al no tener

¹ Dentro de la teoría de la auto determinación, existen 5 mini – teorías. En esta investigación, se utilizará la mini – teoría de las necesidades psicológicas básicas.

recursos disponibles para lidiar con este cansancio, reaccionando de forma negativa con los alumnos, siendo ellos finalmente afectados (Extremera et al., 2003).

De esta manera, se puede observar que hoy en día, las instituciones educativas y todas las organizaciones laborales en general, deben crear un clima laboral adecuado y promover una preocupación continua y buenos vínculos en sus trabajadores así como un ambiente saludable para poder mantener en su institución a gente competente y calificada (Fernet et al., 2012). Siguiendo con lo que señala Fernet et al (2012), en el caso de esta investigación, para que los docentes sean trabajadores motivados y eficientes, necesitan tener sus necesidades psicológicas básicas satisfechas, es decir, sentirse libres de opinar y tomar sus propias decisiones, así como creerse competentes de la labor que están realizando y convivir en un ambiente laboral adecuado (Fernet et al., 2012). De esta forma, los síntomas de burnout serían más difíciles de aparecer y los docentes sabrían manejar de manera más eficaz las presiones laborales que continuamente se presentan en el ambiente de trabajo (Fernández, 2008a). En una investigación con atletas de Li, Wang, Young Pyun, Hwaa Kee (2012) se pudo comprobar que cuando los atletas tenían las necesidades psicológicas básicas satisfechas, los niveles de burnout eran menores, obteniendo mejores resultados no solamente en el deporte en sí, sino ellos mismos reportaban sentirse saludables y más motivados y contentos en su disciplina.

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre los componentes del burnout (desgaste emocional, cinismo y eficacia profesional), la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, afinidad/relación) y las áreas de la vida laboral (carga de trabajo, recompensa y comunidad) en docentes de nivel primaria y secundaria de dos colegios; uno privado y uno público. De la misma manera, analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en la muestra de profesores que participó en esta investigación. Se espera que a mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, sean menores los indicadores o síntomas del síndrome de burnout. Asimismo, mientras mejores sean las áreas de la vida laboral para el docente, más satisfechas estarán sus necesidades psicológicas básicas y menores serán los síntomas de burnout. De la misma forma, mientras se presenten mayores síntomas de burnout, las necesidades psicológicas básicas del docente no estarán siendo satisfechas y las áreas de la

vida laboral no serán las adecuadas. Además, se analizará si existen diferencias en los niveles de burnout (desgaste emocional, cinismo y eficacia profesional), la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas y las áreas de vida laboral (carga de trabajo, recompensa y comunidad), de acuerdo al tipo de colegio (público o privado).

Las personas empiezan un trabajo con entusiasmo y expectativas de éxito, sin embargo, con el tiempo, estos trabajadores concluyen que existen áreas inmersas en la vida laboral que podrían estar en conflicto con sus necesidades personales (Leiter & Maslach, 2000). De esta manera, es interesante observar cómo el docente se relacionará con su trabajo, a partir de qué tan estresados estén, de los reconocimientos e incentivos que la institución educativa les brinde, el sentido de comunidad que pueda percibir y la carga de trabajo que el docente crea tener. Estos factores además, tendrán relación con las necesidades psicológicas básicas, ya que la satisfacción o frustración de estas, dependerá de si los docentes se sienten parte de la institución y apoyados por ella o no (Maslach & Leiter, 2004).



Método

Participantes

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por 100 docentes pertenecientes a dos instituciones educativas mixtas, una privada ubicada en el distrito de La Molina y una pública en el distrito de Miraflores, ambas situadas en Lima Metropolitana. La selección de los participantes fue realizada de manera intencional y el proceso de selección fue por disponibilidad de acceso a la muestra.

El marco muestral fue definido por los docentes de primaria y secundaria de dos instituciones educativas mixtas, que llevarán un mínimo de 6 meses trabajando en la institución educativa actual. Estos participantes fueron profesores de diversos cursos como inglés, lengua, matemáticas, gestión, ciencias, entre otros.

La muestra final estuvo conformada por 100 docentes, de los cuales 78 (78%) eran mujeres y 22 (22%) eran hombres. El 50% de los docentes pertenecieron a un colegio privado, y el otro 50% a un público. La mayoría de participantes nacieron en la ciudad de Lima ($N = 80$, 80%) y una pequeña parte de la muestra era de provincias ($N = 16$, 16%) o había nacido en el extranjero ($N = 4$, 4%).

El 45% ($N = 45$) de los docentes evaluados, tenía como estado civil soltero, un 41% ($N = 41$) estaba casado, y el restante ($N = 14$, 14%) tenían otro tipo de estado civil como divorciado, conviviente, entre otros. El 33% ($N = 33$) de los docentes reporta tener 1 hijo, el 28% ($N = 28$) dos hijos, el 25% ($N = 25$) ninguno, el 11% ($N = 11$), 3 hijos y solo el 3% ($N = 3$), 4 hijos.

Además, la gran mayoría de los participantes ($N = 89$, 89%) tenía un grado académico superior completo, siendo solo un 7% ($N = 7$) los docentes que tenían un grado de técnico completo y un 4% ($N = 4$) de superior incompleto.

Un 13% ($N = 13$) de los participantes reportaron tener otro trabajo aparte de trabajar en la institución educativa, como profesor de universidad, movilidad escolar, entre otros. El 87% ($N = 87$) restante no tenía otra labor adicional.

Cabe señalar que todos los participantes firmaron un consentimiento informado, en donde se les explicó los fines de la investigación y que su participación era voluntaria en este estudio (anexo A).

Medición

Ficha sociodemográfica: Con esta ficha se recogió información sobre las características demográficas y laborales de los participantes (sexo, edad, lugar de nacimiento y de residencia, estado civil y nivel educativo). Asimismo, variables laborales como los años de profesión y tiempo de permanencia en el trabajo actual, entre otros.

Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS): El instrumento utilizado para medir el burnout fue el MBI-GS; Inventario General de Burnout (Schaufeli et al., 1996) que fue introducido por Leiter, Maslach y Jackson (1981). El utilizado en esta investigación es la adaptación peruana (del Inventario General de Burnout) de Manuel Fernández (Fernández, Merino, & Guimet, en prensa). Este inventario cuenta con una estructura tridimensional, ya que evalúa las tres variables que componen el síndrome de burnout: desgaste emocional, cinismo y eficacia profesional. Además, incluye una serie de enunciados acerca de lo que el docente piensa y siente sobre su trabajo. El inventario está conformado por 16 ítems en total, los cuales se clasifican a través de una escala de frecuencia tipo Likert. Esta escala tiene un rango de 0 = Nunca a 6 = Todos los días, dependiendo de la frecuencia con la que el profesor experimenta cada una de las situaciones planteadas en los ítems. Este instrumento se realiza en un tiempo de 5 a 10 minutos aproximadamente (Maslach, y Jackson, 1986). Asimismo, no cuenta con una puntuación total que concluya un diagnóstico de burnout, únicamente evalúa los niveles de cada una de las subescalas, por lo que esta investigación trabajará con cada una de ellas por separado.

En relación a la confiabilidad del MBI-GS para la adaptación latinoamericana (Fernández, en prensa), los tres componentes del síndrome de burnout alcanzan valores entre aceptables y buenos (Kline, 1999), siendo éstos .87 para desgaste emocional, .70 para cinismo y .81 para eficacia profesional (Fernández, en prensa).

En primer lugar, la subescala de Desgaste Emocional (DE) está compuesta por 5 ítems que se refieren a la disminución o pérdida de recursos emocionales para manejar

situaciones de sobre exigencia, ítems que describen sentimientos de estar saturado o emocionalmente cansado dentro del ámbito laboral. Un ejemplo de este factor es: “*Me siento agotado emocionalmente por mi trabajo*”. La siguiente subescala es la de Cinismo (C), la cual está formada por 5 ítems que describen una respuesta impersonal y fría, presentando una falta de sentimientos e insensibilidad hacia el propio trabajo y en consecuencia también afecta a las otras personas. Un ejemplo de Cinismo sería: “*Ha disminuido mi entusiasmo por mi trabajo*”. Por último, la subescala de Eficacia Profesional (EP) está conformada por 6 ítems que describen sentimientos de eficacia y competencia en el trabajo. Un ejemplo sería: “*Puedo resolver eficazmente los problemas que surgen en mi trabajo*”. En la sección de resultados, se presentarán los resultados de los análisis de validez y confiabilidad de la prueba en la muestra estudiada en esta investigación.

Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB): Este instrumento fue creado por Chen, Vansteenkiste, Beyers, Boone, Deci, Duriez, Lens, Matos, Mouratidis, Ryan, Sheldon, Soenens, Van Petegem, y Van der Kaap-Deeder, Verstuyf (en prensa) el cual consiste en una serie de enunciados acerca de qué tan satisfechas (o frustradas) se sienten las personas en relación a sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y afinidad (“relación” como se emplea en el cuestionario). Este instrumento está compuesto por 24 ítems en total, los cuales son calificados a través de una escala Likert que va del 1 al 7, 1 = Nunca a 7 = Diariamente. Asimismo, se divide en dos escalas; satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas, y cada una de ellas se divide en seis subescalas, tres para la escala de satisfacción; Autonomía satisfacción (AS), Relación satisfacción (RS), Competencia satisfacción (CS), y tres para la escala de frustración de necesidades psicológicas básicas; Autonomía frustración (AF), Relación frustración (RF) y Competencia frustración (CP).

Con respecto a la consistencia interna en la muestra de estudiantes universitarios peruanos fue de .80 para autonomía, .73 para afinidad y .80 para competencia respectivamente (Chen et al., en prensa) siendo estos valores entre aceptables y buenos (Kline, 1999).

En primer lugar, la subescala de Autonomía satisfacción (AS) está conformada por 4 ítems que se refiere a la experiencia de auto determinación, disposición personal y una libertad psicológica al momento de realizar una actividad, por ejemplo: *“Siento que mis decisiones reflejan lo que realmente quiero”*. Del otro lado está la subescala de Autonomía frustración (AF), la cual involucra un sentimiento de control a través de fuentes externas o presiones impuestas por otros (Deci & Ryan, 1985). Está compuesta de 4 ítems como: *“Me siento presionado a hacer muchas cosas”*. Por otro lado está la subescala de Relación satisfacción (RS), la cual cuenta con 4 ítems en donde se habla de una experiencia de intimidad y una relación genuina con los demás; en este caso sería con sus compañeros de trabajo. Un ejemplo de esta subescala sería: *“Siento que le importo a las personas que me importan”*. La subescala de Relación frustración (RF) se refiere a una tensión en las relaciones interpersonales y sentimiento de soledad. Esta subescala también está conformada por 4 ítems como el de: *“Tengo la impresión de que le disgusto a la gente con la que paso tiempo”*. Por último, la subescala siguiente es la de Competencia satisfacción (CS) que involucra un sentimiento de efectividad y capacidad para alcanzar los objetivos trazados, está conformada por 4 ítems como por ejemplo: *“Me siento capaz en lo que hago”*. Por otro lado, la subescala de Competencia frustración (CF) que está compuesta por 4 ítems, se refiere a los sentimientos de frustración y dudas acerca de la propia eficacia. Un ejemplo de esta subescala es: *“Tengo serias dudas acerca de si puedo hacer las cosas bien”*. En la sección de resultados, se presentarán las evidencias de validez y confiabilidad de la prueba en la muestra estudiada.

Cuestionario de Áreas de la Vida Laboral: Esta escala fue introducida por Leiter y Maslach (2004), siendo la utilizada en esta investigación, una adaptación española de Gascón et al. (2013). Cuenta con una estructura de 6 áreas en total, carga de trabajo, control, recompensa, justicia, comunidad y valores, sin embargo, para esta investigación se utilizaron solo tres (3): carga de trabajo, recompensa y comunidad. Esto se debe a que estas tres áreas tienen una mayor relación con el síndrome de burnout que se trabajó en esta investigación. Está compuesto por 29 ítems en total, se usaron 15 ítems, los cuales se clasifican de acuerdo a una escala tipo Likert que va entre el 1 y el 5 (1 = Totalmente en desacuerdo / 5 = Totalmente de acuerdo). Cada una de las áreas incluyen ítems con contenido positivo como por ejemplo: *“Tengo suficiente tiempo para hacer lo que es*

importante en mi trabajo” e ítems inversos como: *“No tengo tiempo para hacer el trabajo que se requiere”*.

Gascón et al. (2013) encontraron que el cuestionario de Áreas de la Vida Laboral contaba con buenas propiedades psicométricas, la confiabilidad en todas las escalas alcanzaba coeficientes altos (.89 para carga de trabajo, .80 para recompensa y .73 para comunidad) lo que muestra una buena consistencia interna (Kline, 1999). Asimismo, en el análisis factorial exploratorio se identificaron 6 factores los cuales explicaban el 73,45% de la varianza. Las cargas factoriales del área carga de trabajo se ubican entre -.62 y .79, para el área de recompensa entre -.81 y .79 y las cargas factoriales de comunidad fluctúan entre -.53 y .82. Asimismo, Gascón et al. (2013) señalan que el área carga de trabajo se refiere a la medida en que la exigencia en el trabajo afecta la vida personal, las presiones sociales, así como la carga física e intelectual de estas exigencias laborales. Está compuesta por 6 ítems. Un ejemplo de esta área sería: *“No tengo tiempo para hacer el trabajo que se requiere”*. La confiabilidad de esta área es aceptable, presentando un alfa de Cronbach de .70 (Kline, 1999). En segundo lugar está el área de recompensa compuesta por 4 ítems con un buen nivel de confiabilidad alcanzando un alfa de Cronbach de .82 (Kline, 1999). Esta trata sobre hasta qué punto las recompensas son consistentes con las expectativas del propio trabajador (Leiter y Maslach, 2004). Un ejemplo de esta área sería: *“Recibo reconocimiento de los demás por mi trabajo”*. Finalmente, el área de comunidad se refiere a la calidad del contexto social en el que se trabaja, abarca las relaciones con los directivos, colegas y subordinados. Está compuesto por 5 ítems como: *“las personas confían entre sí para cumplir sus funciones”*. En este caso, se puede observar un alfa de Cronbach de .82 también, demostrando un nivel de confiabilidad bueno (Kline, 1999). En la sección de resultados, se presentarán los resultados de los análisis de validez y confiabilidad de la prueba en la muestra estudiada.

Procedimiento

Para poder tomar los cuestionarios fue necesaria la autorización de las personas encargadas en cada una de las instituciones educativas, por lo que se tuvo que establecer una reunión previa a la aplicación donde se les explicó cuál era el objetivo de la investigación y para qué fines iban a ser utilizados los resultados. Posteriormente, se coordinó un horario para poder ir a las instituciones y un lugar adecuado donde pudieran estar todos los docentes que iban a participar de la aplicación. Se habló con los participantes de forma conjunta y se les explicó que la participación era voluntaria. Todos los docentes estuvieron dispuestos a participar, por lo que se procedió a entregar el consentimiento informado el cual señalaba que su participación era anónima y que les tomaría aproximadamente 25 minutos. Luego que los profesores firmaran el consentimiento informado (ver Anexo A) se procedió a la aplicación la cual terminó cuando todos los docentes finalizaron el llenado del cuestionario en su totalidad.

Análisis de datos

Para analizar los datos, se empleó el programa SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences). En el presente trabajo se realizó el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos. Se analizó la validez de constructo a través de análisis factoriales exploratorios y se analizó la confiabilidad de los instrumentos con el método de consistencia interna (alfa de Cronbach) empleando el SPSS. Posteriormente, se realizó el análisis de normalidad de los datos a través del Test Kolmogorov-Smirnov. Se encontró que los datos no presentaban una distribución normal, es decir, los resultados obtenidos en la investigación no se podrán generalizar a otras poblaciones fuera de esta muestra. De esta manera, se presentan las medianas y desviaciones estándar, así como las correlaciones entre las variables las cuales fueron estudiadas con el coeficiente de correlación de Spearman.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados; burnout, áreas de la vida laboral y necesidades psicológicas básicas. Asimismo, en base a los resultados de la prueba Kolmogorov-Smirnov, empleó la prueba no paramétrica de correlación de Spearman, ya que todos los resultados se distinguieron significativamente de la normalidad.

Propiedades Psicométricas

Para todas las variables, de acuerdo con lo señalado por Kline (1999), se considera un coeficiente de confiabilidad como aceptable, al obtener un alfa de Cronbach de al menos .70 y la correlación elemento – total corregida igual o mayor a .30 para considerarlas aceptables (Pallant, 2007).

En lo que respecta la validez, en los análisis factoriales exploratorios realizados, el KMO debía ser al menos .50 (Kaiser, 1974 en Field, 2009), el Test de Esfericidad de Bartlett debía ser significativo y las cargas factoriales debían alcanzar valores iguales o por encima de .30 para ser un valor adecuado (Kline, 1999).

Burnout: Para estudiar la validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), con extracción de componentes principales con rotación Varimax. Los resultados señalan que la medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .83 siendo este un buen valor (Kaiser, 1974 en Field, 2009), y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($X^2 = 994.39$, $gl = 120$, $p < .001$), de esta manera se pudo continuar con la interpretación de los resultados del análisis.

Los resultados mostraron tres componentes con autovalores mayores a 1. El primer componente (desgaste emocional) explicó el 28,61 % de la varianza, el segundo (eficacia profesional) explicó el 22,3% y el tercer componente (cinismo) explicó un 15,37% adicional de la varianza. De esta manera, los tres componentes, explicaron el 66,28% de la varianza total.

En el primer factor se agruparon todos los ítems relacionados con desgaste emocional (1, 2, 3, 4 y 6) los cuales alcanzaron cargas factoriales entre .72 y .86. Vale la pena resaltar que 3 ítems que deberían pertenecer a cinismo (8, 9 y 13) alcanzaron cargas factoriales entre .41 y .69 en este componente (desgaste emocional). Sin embargo, estos ítems (8, 9, 13) también lograron cargas factoriales con valores aceptables en el área que le correspondería de acuerdo con el contenido al que hacen referencia los ítems, esto es, en cinismo (las cargas factoriales fueron de .56, .50 y .30, respectivamente). De esta manera, debido a que las cargas factoriales eran aceptables en el componente que le correspondería y debido al contenido teórico de los ítems, se procedió a dejar estos ítems en el área de cinismo junto con los ítems 14 y 15 los cuales alcanzaron cargas factoriales de .82 y .86, respectivamente. Con respecto al componente eficacia profesional, todos los ítems (5, 7, 10, 11, 12 y 16) alcanzaron cargas factoriales entre .45 y .89 en esta área.

Áreas de la Vida Laboral: Para estudiar la validez de constructo, se hizo un análisis factorial exploratorio (AFE), con extracción de componentes principales con rotación Varimax. El resultado de los análisis demostraron que la medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .90 siendo este un excelente valor (Kaiser, 1974 en Field, 2009), y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($X^2 = 1206$, $gl = 105$, $p < .001$), de esta manera se pudo continuar con la interpretación de los resultados del análisis.

Los resultados mostraron tres componentes con autovalores mayores a 1. En total, los tres componentes, explicaron el 74.56% de la varianza total. El primer componente (carga de trabajo) explicó el 26.87%, el segundo (comunidad) el 25.81% y el tercero (recompensa), 21.89% de la varianza.

Los ítems CT1, CT2, CT3, CT4, CT5 y CT6 se agruparon en el componente correspondiente a Carga de trabajo alcanzando cargas factoriales entre .70 y .82 (Kline, 1999). Los ítems C1, C2, C3, C4 y C5 se agruparon en el componente correspondiente a Comunidad con cargas factoriales entre .64 y .91 (Kline, 1999) mientras que los ítems R1, R2, R3 y R4 se agruparon en el componente de Recompensa, alcanzando cargas factoriales entre .68 y .82 (Kline, 1999). Vale la pena resaltar que 6 ítems (CT1, CT4, CT5, C1, R1 y R2) alcanzaron cargas factoriales cruzadas (esto se da cuando un ítem tiene cargas

factoriales aceptables en más de un factor), sin embargo, en este caso, todos los ítems alcanzaron cargas factoriales mayores en el área que le correspondería de acuerdo al contenido teórico de los ítems, por lo tanto, en base a estos criterios, se dejaron en las áreas que les correspondía y que ya han sido mencionados.

Necesidades Psicológicas Básicas: Se realizó la validez de constructo mediante el AFE y se utilizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua (Promax). La medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .94 el cual es un excelente valor (Kaiser, 1974 en Field, 2009), y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($X^2 = 2912$, $gl = 276$, $p < .001$), por lo que se pudo continuar con la interpretación de los resultados del análisis.

En este caso, se observaron tres componentes con autovalores mayores a 1, sin embargo, el gráfico de sedimentación de Cattell sugiere retener dos componentes, lo cual resulta más acorde con los aspectos teóricos que se miden en la prueba pues por un lado están los ítems que miden la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y por otro, los ítems que miden la frustración de dichas necesidades. Es así, que se solicitó un nuevo análisis con la extracción de dos componentes. Ambos componentes explicaron el 73.88% de la varianza. El primer componente explicó el 64.03% de la varianza, mientras que el segundo el 9.85% de la varianza. Todos los ítems de satisfacción de necesidades psicológicas básicas alcanzan cargas factoriales positivas con valores entre .70 y .94 mientras que los ítems de frustración alcanzan cargas factoriales positivas con valores entre .57 y .86.

En lo que respecta al nivel de confiabilidad (alfa de Cronbach) y la correlación elemento – total corregida, como se puede observar en la Tabla 1, existe una confiabilidad muy buena en las tres variables estudiadas; entre .81 y .98, los cuales son muy buenos valores (Kline, 1999), y las correlaciones elemento – total corregida son iguales o mayores a .30 (Pallant, 2007).

Tabla 1

Coeficientes de Confiabilidad (alfa de Cronbach) y correlaciones elemento-total corregidas de las variables estudiadas: síndrome de burnout, áreas de la vida laboral y necesidades psicológicas básicas

	Alfa de Cronbach	Correlación elemento – total corregida
Burnout		
Desgaste emocional	.89	Entre .65 - .78
Cinismo	.81	Entre .36 – .74
Eficacia Profesional	.82	Entre .37 – .75
Áreas de la Vida Laboral		
Carga de trabajo	.91	Entre .68 – .84
Comunidad	.90	Entre .59 – .88
Recompensa	.91	Entre .74 – .83
Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)		
Satisfacción de NPB	.98	Entre .86 – .93
Frustración de NPB	.93	Entre .54 – .83

Análisis de normalidad:

Para poder estudiar las relaciones entre las variables que se han utilizado en la investigación, se hizo la prueba Kolmogorov – Smirnov para observar la distribución de las variables.

En este caso, todas las variables demostraron tener una distribución no paramétrica: dentro de la variable de burnout; desgaste emocional ($D = .114 p < .003$), cinismo ($D = .160 p < .000$) y eficacia profesional ($D = .169 p < .000$). Para la variable áreas de la vida laboral; carga de trabajo ($D = .094 p < .030$), recompensa ($D = .095 p < .027$) y comunidad ($D = .159 p < .000$). Por último, para la variable de necesidades psicológicas básicas; satisfacción ($D = .200 p < .000$) y frustración ($D = .189 p < .000$). Debido a que todas las variables mostraron una distribución significativa fuera de la norma (nivel de significación

menor a .05, no tiene una distribución normal), se utilizó la prueba de correlaciones de Spearman.

Análisis de las relaciones entre las variables de estudio: burnout, áreas de la vida laboral y necesidades psicológicas básicas

Para evaluar los coeficientes de correlación, se utilizó el criterio de Cohen (1998, 1992), donde describe una correlación leve cuando $.10 > r < .23$; moderada si $.24 > r < .36$ y fuerte cuando $r = .37$ o más.

A continuación, se presenta la Tabla 2, en donde se muestran las medianas, las desviaciones estándar y las correlaciones entre las tres variables; el síndrome de burnout (desgaste emocional, cinismo y eficacia profesional), áreas de vida laboral (carga de trabajo, comunidad y recompensa) y necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas).

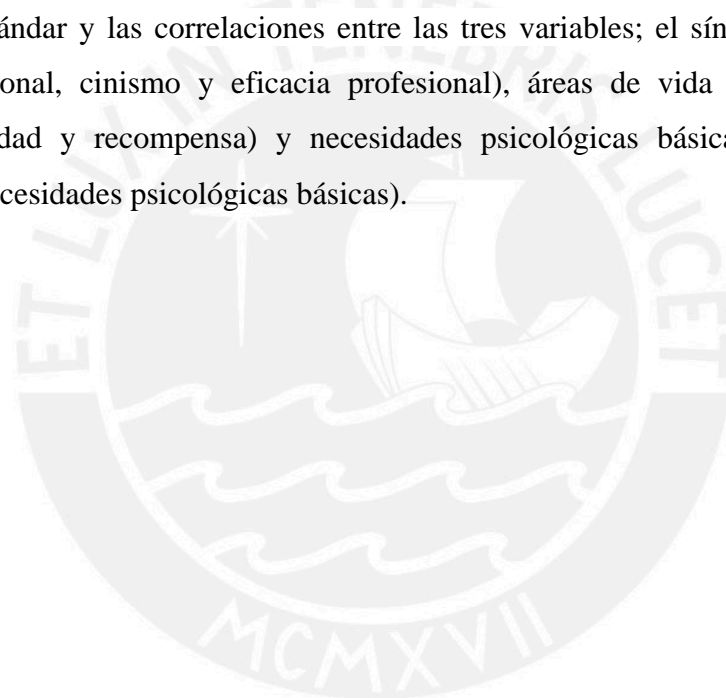


Tabla 2

Medianas, desviación estándar, coeficientes de confiabilidad y correlaciones entre las variables estudiadas: síndrome de burnout, áreas de la vida laboral y necesidades psicológicas básicas (N = 100)

		Mediana	Desv. tip	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Satisfacción NPB	6.17	1.34	1.00							
2	Frustración NPB	1.75	1.07	-.53***	1.00						
3	Desgaste (burnout)	1.80	1.24	-.43***	.57***	1.00					
4	Cinismo (burnout)	1.20	1.19	-.45***	.49***	.59***	1.00				
5	Eficacia (burnout)	5.08	.89	.45***	-.12	.01	-.21*	1.00			
6	Carga trabajo (AVL)	2.75	1.09	-.40***	.57***	.75***	.44***	.07	1.00		
7	Recompensa (AVL)	3.50	1.06	.42***	-.51***	-.63***	-.36***	.14	-.67***	1.00	
8	Comunidad (AVL)	4.00	.93	.45***	-.33***	-.29**	-.44***	.35***	-.40***	.47***	1.00

Nota. ***La correlación es significativa al nivel $p < 0,001$ (unilateral) ** La correlación es significativa al nivel $p < 0,01$ (unilateral) / * La correlación es significativa al nivel $p < 0,05$ (unilateral).



En lo que respecta a las correlaciones de los tres componentes dentro de la variable burnout, se observa que el componente de desgaste emocional tiene una relación positiva, fuerte y significativa con el componente de cinismo ($.59^{***}$), es decir, que a un mayor nivel de desgaste emocional, mayor será el cinismo o viceversa. En el caso de desgaste emocional y eficacia profesional, se puede ver que no hay ningún tipo de relación. Para el componente de cinismo se presenta una correlación negativa, leve y significativa de $-.21^*$ con eficacia profesional, lo cual refiere que a mayor cinismo, menos eficacia o viceversa.

Para la variable de áreas de la vida laboral, presenta una correlación negativa, fuerte y significativa de $-.67^{***}$ entre el área de carga de trabajo y recompensa. Asimismo, también hay una correlación negativa, fuerte y significativa entre carga de trabajo y el área de comunidad de $-.40^{***}$. Por otro lado, la correlación positiva, fuerte y significativa presentada entre recompensa y comunidad es de $.47^{***}$ ya que mientras uno es mayor, el otro también incrementa.

Dentro de la variable de necesidades psicológicas básicas, se puede observar una correlación negativa, fuerte y significativa entre la satisfacción de necesidades y la frustración de las mismas, de un $-.53^{***}$.

Burnout y Áreas de la Vida Laboral En lo que respecta a la correlación de dos de las variables de burnout y las áreas de la vida laboral, se observa que en ambos casos existe una correlación positiva, fuerte y significativa entre el factor de desgaste emocional y carga de trabajo ($.75^{***}$); y entre cinismo y carga de trabajo ($.44^{***}$). Esto quiere decir que mientras la carga de trabajo vaya aumentando, mayor será el desgaste emocional (y viceversa). De la misma forma, si incrementa la carga de trabajo, habrá mayor sentimiento de cinismo en el docente (y viceversa). Finalmente, en lo que respecta al área de carga de trabajo, esta área no tiene relación con la eficacia profesional. Por otro lado, se puede observar que el componente de recompensa en áreas de la vida laboral tiene una correlación negativa, fuerte y significativa ($-.63^{***}$) con desgaste emocional y una correlación negativa significativa pero moderada con cinismo ($-.36^{***}$). Esto habla de que mientras más presentes estén los sentimientos de desgaste emocional y cinismo en el docente, los incentivos tanto externos como internos serán menos (y viceversa). Sin embargo, existe una correlación positiva, leve que aunque no sea significativa, va en la dirección esperada

entre recompensa y eficacia profesional (.14), queriendo decir que mientras más eficaz se sienta el docente, las recompensas serán mayores también (y viceversa). Se puede observar que el componente de comunidad mantiene una correlación negativa, moderada y significativa con desgaste emocional ($-.29^{**}$) y una correlación negativa, fuerte y significativa con cinismo ($-.44^{***}$), refiriéndose a que mientras las relaciones interpersonales en el trabajo sean positivas y confortantes entre los colegas, menos serán los indicios de un posible cansancio emocional y actitudes de cinismo en el profesor (y viceversa). Por otro lado, la correlación entre comunidad y eficacia profesional es positiva, moderada y significativa ($.35^{***}$), queriendo decir que si el docente se siente a gusto con el ambiente en el que trabaja, su eficacia profesional también será más alta (y viceversa).

Burnout y Necesidades Psicológicas Básicas Al correlacionar la variable de satisfacción de necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y afinidad) con el componente de desgaste emocional ($-.43^{***}$) de la variable burnout, se puede observar una correlación negativa, fuerte y significativa. Lo mismo ocurre cuando se relaciona la satisfacción de necesidades psicológicas básicas con el cinismo ($-.45^{***}$), ya que también presenta una correlación negativa fuerte. Esto quiere decir que si las necesidades psicológicas básicas no están siendo satisfechas, habrá más cansancio emocional y sentimientos de cinismo en el profesor (y viceversa). Por otro lado, la correlación entre satisfacción de necesidades psicológicas básicas y eficacia profesional (burnout), es positiva, fuerte y significativa ($.45^{***}$), refiriéndose a que cuando las necesidades psicológicas básicas están siendo satisfechas, el sentimiento de eficacia profesional será alto en el docente (y viceversa). En el caso de la frustración de necesidades psicológicas básicas, se puede observar que existe una correlación positiva, fuerte significativa cuando se relaciona con los componentes de burnout de desgaste emocional ($.57^{***}$) y cinismo ($.49^{***}$). Esto quiere decir que mientras más frustradas estén las necesidades psicológicas básicas en el maestro, los profesores se sentirán más cansados y con sentimientos de cinismo más presentes. Sin embargo, en el caso de la eficacia profesional y la frustración de necesidades psicológicas básicas, existe una correlación negativa y leve, aun no siendo significativa ($-.12$), va en la dirección esperada, lo que explica que cuando hay una frustración de dichas necesidades, el docente no se percibirá como alguien eficaz en su trabajo (y viceversa).

Necesidades Psicológicas Básicas y Áreas de la Vida Laboral Por último, en lo que respecta a la correlación entre las necesidades psicológicas básicas y las áreas de la vida laboral, se puede observar una correlación negativa, fuerte y significativa entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el área de carga de trabajo ($-.40^{***}$). Esto quiere decir que cuando el docente experimenta muchas demandas y carga en el área laboral, sus necesidades psicológicas básicas no estarían pudiendo ser satisfechas. Por el contrario, existe una correlación positiva, fuerte y significativa entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y las áreas de recompensa ($.42^{***}$) y entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y comunidad ($.45^{***}$), refiriéndose a que cuando en el trabajo el profesor es recompensado, y cuando percibe un ambiente laboral favorable y cómodo, las necesidades psicológicas básicas estarían siendo satisfechas. Tomando en cuenta la frustración de necesidades psicológicas básicas, se puede ver que mantiene una correlación positiva, fuerte y significativa con el área de carga de trabajo ($.57^{***}$), ya que cuando existe mucha carga laboral, el docente no se sentirá autónomo, cómodo entre sus colegas y competente con respecto a su trabajo. Por otro lado, cuando se relaciona la frustración de necesidades psicológicas básicas con el área de recompensa ($-.51^{***}$) se encuentra una correlación negativa, fuerte y significativa, y cuando se relaciona con el área de comunidad ($-.33^{***}$), su correlación es negativa, moderada y significativa. Esto se debe a que si el docente no se siente a gusto en su trabajo ya que existen conflictos entre los colegas y además no está siendo adecuadamente recompensado, habrá una mayor frustración de necesidades psicológicas básicas (y viceversa).

De acuerdo a los resultados, se encontró que la satisfacción de necesidades psicológicas básicas se correlaciona de manera positiva significativa con eficacia profesional ($.45^{***}$). Además, hubo una correlación negativa significativa entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el área de carga de trabajo, y también entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el componente de desgaste emocional.

En lo que respecta a cada una de las necesidades psicológicas básicas, se encontró que la satisfacción de la necesidad de autonomía se relacionó de manera negativa y significativa con el área de carga de trabajo dentro de las áreas de vida laboral ($-.50^{***}$). Es

decir, que el docente siente menos libertad psicológica al momento de realizar su labor debido a las sobre exigencias en la institución (y viceversa). Sin embargo, al correlacionar la satisfacción de autonomía con las áreas de la vida laboral; recompensa ($.50^{***}$) y comunidad ($.42^{***}$), se pudo observar que existe una relación positiva y significativa en ambos casos. Es decir, que a más reconocimientos hacia el profesor, éste se sentirá con mayor disposición personal para realizar su labor (y viceversa). De la misma forma, si el docente se siente cómodo en el ambiente laboral, tendrá mayor autonomía (y viceversa). Por otro lado, al relacionar la satisfacción de la autonomía con los componentes del burnout, se presentó una correlación positiva significativa con el componente de eficacia profesional ($.38^{***}$), ya que al tener una mayor libertad en sus tareas laborales, se sentirá más seguro y competente de la calidad de su trabajo (y viceversa). Sin embargo, al relacionar la satisfacción de la autonomía con el desgaste emocional ($-.53^{***}$) y el cinismo ($-.47^{***}$), en ambos casos hubo una relación negativa significativa respectivamente. Si la autonomía del docente está siendo satisfecha, se sentirá menos cansado emocionalmente y más entusiasmado con respecto a su labor (y viceversa).

Al correlacionar la satisfacción de la necesidad de relación dentro de las necesidades psicológicas básicas, se demostró que ésta tiene una relación negativa significativa con el área de carga de trabajo ($-.26^{**}$). Es decir, el profesor se sentirá más cómodo y llevará una relación más genuina con los demás trabajadores si no hay tanta presión y exigencia en la institución (y viceversa). Por el contrario, al relacionar la satisfacción de la necesidad de relación con las áreas de recompensa ($.31^{**}$) y comunidad ($.45^{***}$), se observa una relación positiva significativa en ambos casos respectivamente. El profesor sentirá que le importa a los demás compañeros dentro de la institución si obtiene incentivos y el ambiente laboral es cálido (y viceversa). Al comparar la satisfacción de la relación con el componente de eficacia profesional dentro del burnout, se observó una relación positiva significativa ($.45^{***}$), ya que el docente, al sentir que importa en su trabajo, se sentirá más capaz de alcanzar los objetivos (y viceversa). En cambio, al correlacionar la satisfacción de relación con los componentes de desgaste emocional ($-.25^{**}$) y cinismo ($-.39^{***}$), se presentó una relación negativa significativa en ambos casos respectivamente. Los profesores no estarán a gusto con la relación que tiene con los demás en el trabajo si está emocionalmente cansado (y viceversa).

Por último, al relacionar la satisfacción de la necesidad de competencia con el área de carga de trabajo, se observó una relación negativa significativa ($-.25^{**}$), ya que el profesor no se sentirá capaz de alcanzar las metas propuestas por la cantidad de presión y exigencias por parte del colegio (y viceversa). Al correlacionar la satisfacción de competencia con las áreas de recompensa ($.32^{**}$) y comunidad ($.38^{***}$), en ambos casos se obtuvo una relación positiva significativa. Es decir que el profesor se sentirá eficaz y seguro con respecto a su labor si existen incentivos y hay un ambiente cálido con sus colegas (y viceversa). Por último, al correlacionar la satisfacción de competencia con el desgaste emocional ($-.28^{**}$) y el cinismo ($-.37^{***}$), se presentó una relación negativa significativa en los dos casos, ya que el profesor no podrá sentirse seguro ni capaz de hacer lo que se le pide en el trabajo si se siente emocionalmente agotado y percibe el ambiente laboral negativamente (y viceversa). En cambio al relacionar la satisfacción de competencia con el componente de eficacia profesional dentro de la variable burnout, se obtuvo una relación positiva significativa ($.51^{***}$) observando que mientras más competente se siente el docente, tendrá mayor seguridad (y viceversa).

Al observar las correlaciones entre el tiempo de permanencia en la institución donde trabaja actualmente y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, se demuestra una relación positiva y significativa ($.18^*$). Asimismo, el tiempo de permanencia en el trabajo actual también tiene una relación positiva y significativa con el desgaste emocional ($.18^*$). Es decir, los docentes que lleven mayor tiempo en el colegio, tendrán un mayor cansancio emocional (y viceversa). Por último, el tiempo de permanencia en la institución actual se relaciona de manera negativa y significativa con el área de recompensa dentro de las áreas de vida laboral ($-.19^*$), ya que a mayor es el tiempo trabajando en la institución educativa, menores son los incentivos que se otorgan a los profesores (y viceversa).

Por otro lado, la edad del docente tuvo relación negativa y significativa con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas ($-.20^*$). Es decir que mientras mayor sea el profesor, menos satisfechas estarían sus necesidades psicológicas básicas (y viceversa).

También se comparó los años de profesión con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, donde se observó una relación positiva y significativa ($.18^*$). Mientras

tenga mayores años de docente, más satisfechas estarán sus necesidades psicológicas básicas.

Por último, se recurrió a la prueba U de Mann-Whitney para pruebas no paramétricas para poder ver la diferencia entre el colegio público y el colegio privado utilizados en la investigación. De acuerdo a los resultados, se encontró que en el colegio público, el desgaste emocional fue menor ($Mdn = 9.00$) en comparación al que se obtuvo en el colegio privado ($Mdn = 10.00$), $U = 892.00$, $z = -2.47$, $p < .01$, presentando así una diferencia significativa entre ambos colegios. De la misma manera, el colegio privado también obtuvo mayor sentido de eficacia en sus docentes ($Mdn = 31.50$) al contrastarlo con el colegio público ($Mdn = 30.00$), $U = 835.50$, $z = -2.87$, $p < .01$. En este caso, hay una diferencia significativa entre el nivel de eficacia en ambos colegios. Por otro lado, el colegio privado presentó menos cinismo en sus profesores ($Mdn = 6.00$) en relación al colegio público ($Mdn = 7.50$), $U = 1080.00$, $z = -1.18$, $p = .24$. Sin embargo, no existe una diferencia significativa entre ellos. Al observar la satisfacción de necesidades psicológicas básicas en los docentes, se concluyó que el colegio privado tiene docentes con necesidades psicológicas básicas más satisfechas ($Mdn = 6.33$) en comparación al colegio público ($Mdn = 5.83$), $U = 863.00$, $z = -2.67$, $p < .01$, presentando una diferencia significativa entre el colegio público y privado. Por el contrario, al ver la frustración de necesidades psicológicas básicas, ambos colegios presentan medianas iguales ($Mdn = 1.75$), $U = 1232.50$, $z = -.12$, $p = .90$, por lo que no existe una diferencia significativa. Por último, en lo que respecta a las áreas de la vida laboral, el colegio privado tuvo mayor carga de trabajo ($Mdn = 3.08$), mostrando una diferencia significativa, en relación al colegio público ($Mdn = 2.50$), $U = 915.50$, $z = -2.31$, $p < .05$. De la misma forma, no se encuentran diferencias significativas en el sentido de comunidad entre profesores del colegio privado ($Mdn = 4.20$) y público ($Mdn = 4.00$), $U = 1081.00$, $z = -1.17$, $p = .24$. Finalmente, no existen diferencias significativas en el sentido de recompensa a los docentes de colegios públicos ($Mdn = 3.50$) y del colegio privado ($Mdn = 3.25$), $U = 1042.00$, $z = -1.44$, $p = .15$.



Discusión

El objetivo general de la investigación fue conocer la relación entre las áreas que componen el burnout (desgaste emocional, cinismo y eficacia profesional), la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (según la teoría de la auto determinación) y las tres áreas de la vida laboral (carga de trabajo, recompensa y comunidad) en docentes de nivel primaria y secundaria, de dos instituciones educativas; una privada y una pública. Esta relación fue observada a través de tres instrumentos; la adaptación peruana de Fernández del inventario general de burnout de Maslach y Jackson (Fernández et al., en prensa), el cuestionario de áreas de la vida laboral (Gascón et al., 2013) y el cuestionario de necesidades psicológicas básicas (Chen et al., en prensa). Se esperó que a mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB), menores serían los niveles de desgaste emocional y cinismo y mayores los niveles de eficacia profesional. Asimismo a mayor satisfacción de NPB, menor el nivel de carga de trabajo y mayores las áreas de recompensa y comunidad dentro de la variable áreas de la vida laboral. De la misma manera, a mayor frustración de NPB, mayores los niveles de desgaste emocional y cinismo dentro de la variable burnout, y menores los niveles de eficacia profesional. Por último, a mayor frustración de NPB, mayor será la carga de trabajo y menores las áreas de recompensa y comunidad.

Es interesante mencionar que al estudiar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en esta investigación, para la variable de burnout se encontraron 3 componentes con autovalores mayores a 1 (desgaste emocional, cinismo y eficacia profesional) y que explicaban el 66,28% de la varianza total donde las cargas factoriales obtenidas en cada factor fueron mayores a .40 (al menos de .30, Kline, 1999). Para la variable de áreas de la vida laboral se pudieron encontrar 3 áreas con autovalores mayores a 1 (carga de trabajo, recompensa y comunidad), los cuales explicaron el 74.56% de la varianza total y obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 (al menos de .30, Kline, 1999). Para la variable de necesidades psicológicas básicas, se retuvieron dos componentes de acuerdo con el gráfico de sedimentación de Cattell, satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas los cuales explicaron el 73.88% de la varianza total. Las cargas factoriales fueron mayores a .40 en todos los casos (al menos de .30, Kline, 1999).

Vale recalcar que para las tres variables, el nivel de confiabilidad (alfa de Cronbach) y la correlación elemento – total corregida fue buena, alcanzando niveles entre .70 y .98 en confiabilidad (Kline, 1999) y los ítems alcanzaron niveles mayores a .30 en la correlación elemento – total corregida (Pallant, 2007).

De esta manera, es interesante observar que en este estudio, se trabajó con propiedades psicométricas similares a las encontradas por otros autores.

Con respecto al área de recompensa (áreas de vida laboral) y la relación con eficacia profesional (burnout), se pudo observar que presentan una correlación positiva. A pesar de no ser una correlación significativa, quizás porque la muestra de este estudio no es tan amplia; lo cual podría afectar la significación, va en la dirección que se esperaría. Es decir que a menores sean las distintas recompensas que se le otorga al docente; menor el sentido de eficacia en su ambiente laboral (y viceversa). Esto está vinculado con lo que refieren Quiñones, Van Der Broeck y De Witte (2012) quienes encuentran en una muestra de docentes de escuelas públicas en Chile, que las escasas oportunidades de capacitación y actualización, así como el bajo apoyo por parte de los colegas y directivos de la institución educativa en la que el docente labora, generaban una menor eficacia profesional.

Asimismo, Fernet et al. (2012) a través de una investigación de 806 docentes canadienses y franceses en escuelas públicas en primaria y secundaria, concluyen que el docente posee sentimientos de eficacia profesional en la institución educativa cuando los recursos accesibles son mayores. Es decir, si el docente tiene más herramientas de trabajo para utilizar en su práctica pedagógica, se sentirá más seguro de sí mismo con respecto a su capacidad como docente y de esta manera podrá alcanzar de mejor manera los objetivos propuestos por la institución. Además, es interesante acotar que Fernet et al. (2012) señalan que no solamente a mayores recompensas habrá mayor eficacia profesional en el docente, sino que en esta situación, el docente se sentirá más cómodo y seguro al aceptar demandas de trabajo más exigentes.

En este sentido, se puede observar la importancia que tienen las recompensas a los docentes, ya que como menciona Palma (2004), si el ambiente de trabajo no le diera las oportunidades necesarias; presentando por ejemplo poco nivel de supervisión y

retroalimentación por parte de los mismos colegas o directivos dentro del trabajo, el docente no se sentiría suficientemente preparado ni capaz de realizar su trabajo de manera óptima, sintiendo un bajo nivel de eficacia profesional en sí mismo.

Por otro lado, Fernández (2002) encuentra en una muestra de 264 docentes de educación primaria en Lima metropolitana, una relación negativa y significativa entre el componente de recompensas (áreas de la vida laboral) y el componente de desgaste emocional (burnout). Los docentes en este caso, trabajaron en condiciones de muy poca motivación y experimentaron su trabajo como una actividad con muchos desafíos que sobrepasaban sus capacidades y que finalmente llegaron a afectar su rendimiento. Estos resultados han podido ser replicados por esta investigación donde se observa la misma relación negativa y significativa entre estas dos variables (recompensa y desgaste emocional). Esto quiere decir que mientras haya más incentivos; recursos disponibles para utilizar en la práctica, oportunidades para actualizarse como docente, apoyo por parte de los colegas y directivos en la institución, los sentimientos de desgaste emocional estarán menos presentes en el profesor, sintiéndose más animados y con mayor energía para realizar su labor de forma óptima.

Asimismo, sería interesante para futuras investigaciones observar el resultado del nivel de desgaste emocional del docente si se trabajará con recompensas extrínsecas o intrínsecas únicamente, ya que dependiendo del tipo de recompensa, el docente podría verse más o menos incentivado.

Otros estudios como el de Fernet et al. (2013), en una muestra de 356 trabajadores, señala que a mayor nivel de recursos; en el caso de esta investigación la recompensa fue el soporte social que los colegas y directivos pudieron ofrecerle al docente, menor fue el desgaste emocional en este. Es decir, mientras más recursos existan en la institución educativa que puedan beneficiar a los docentes en su práctica pedagógica; se sentirán menos cansados y más capaces en el trabajo.

Por otro lado, Quiñones et al. (2012) presentan una investigación de 303 profesores municipales en Chile, en la cual encuentran una relación negativa y significativa entre el nivel de recompensas y el componente de cinismo. Mientras los profesores percibían más

oportunidades para actualizarse y capacitarse, las actitudes de cinismo resultaban menores; haciendo que los docentes al sentirse cómodos dentro del ambiente de trabajo, puedan relacionarse de manera adecuada con los demás miembros de la institución educativa. Dentro de los resultados obtenidos en este estudio, se obtuvieron resultados acordes con el estudio de Quiñones et al. (2012), ya que hay una relación negativa y significativa entre el área de recompensa (áreas de la vida laboral) y el componente de cinismo (burnout). Esto significaría que si el docente no recibe incentivos de la institución educativa, se generarán actitudes negativas en relación al ambiente laboral en general, sintiéndose poco a gusto no solo consigo mismo en su trabajo sino con los demás trabajadores de la institución.

De la misma manera, Fernet et al. (2013), en su estudio de 365 trabajadores de una institución educativa en Canadá, encuentra que los docentes tienden a desapegarse de su labor profesional a través del cinismo, y a percibir su trabajo de manera negativa, influyendo en la creencia que ellos mismos tienen sobre sus habilidades y sintiéndose incapaces de alcanzar las metas propuestas.

La presión impuesta a los docentes para que los alumnos rindan a un nivel esperado no únicamente a través de tareas en la escuela o actividades internas sino por agentes externos como los padres de familia, también se relaciona con el nivel de estrés laboral (Fernández, 2008a). Esto se refleja en la relación positiva significativa encontrada entre el nivel de carga de trabajo en la variable de áreas de vida laboral, y en el componente de desgaste emocional dentro de la variable burnout. Mientras mayor sea la carga de trabajo, los docentes se sentirán agotados en su labor, sin sentirse capaces de dar más de uno mismo y sin recursos para afrontar dicha situación (Pando et al, 2006).

Fernández (2008a) también presenta las mismas conclusiones en una muestra de 929 docentes peruanos que dictan los niveles de primaria y secundaria; obteniendo una relación positiva significativa entre carga de trabajo (áreas de la vida laboral) y desgaste emocional (burnout). De esta manera, cuando la carga de trabajo; en el caso de esta investigación se percibe a través de mayor presión por parte de la institución, el cansancio y la percepción del docente de no tener las fuerzas necesarias para continuar ejerciendo una labor óptima en la institución, serán mayores.

Existen investigaciones previas en Latinoamérica, como la de Quiñones et al. (2012), donde en una muestra de docentes chilenos, la carga de trabajo percibida en este estudio como la presión de tiempo para realizar la labor, la ambigüedad en el rol docente así como la agresión por parte de los estudiantes al docente, hace que el desgaste emocional esté más presente en el docente.

Asimismo, el estudio de Fernet et al. (2013) también encuentra resultados acordes con lo señalado por esta investigación, ya que se observó que a mayor carga de trabajo, los docentes se perciben más cansados y sienten que no tienen la energía suficiente para lograr los objetivos exigidos por el centro educativo.

En lo que respecta a la relación positiva y significativa que se obtuvo entre el área de carga de trabajo y el componente de cinismo, se pudo observar que a mayor carga de trabajo, las actitudes negativas de los docentes hacia ellos mismos y hacia los demás colegas de la institución educativa, incrementarían. Estos resultados van acorde con lo presentado por Fernández (2008a) en docentes peruanos, donde se encuentra que la carga de trabajo; en este caso, mayor presión en el trabajo, generaría mayor cinismo en el docente.

Basándose en investigaciones en Latinoamérica, Quiñones et al. (2012) también obtienen conclusiones similares, señalando que la carga de trabajo incrementaría el cinismo debido a que el rol del profesor no está suficientemente definido en esta institución. Es decir, si el docente no tiene claras cuáles son sus responsabilidades y exigencias en el centro educativo en el que labora, habrá una mayor ambigüedad y podría resultar en más trabajo que no necesariamente es el establecido como suyo en la institución. De esta manera, el docente presentaría actitudes de aislamiento, indiferencia y devaluación ante el propio trabajo (Moreno-Jimenez et al, 2001), así como sentimientos negativos hacia los directivos del centro educativo.

Otro factor fundamental para que el docente se desempeñe adecuadamente en la institución, es el clima laboral, ya que si existe un buen clima laboral, va a facilitar no solo que haya una satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, sino que también se cree una mayor participación en el trabajo por parte del personal y un mayor involucramiento en

las tareas de la institución (Baard, Deci & Ryan, 2004). Esto también tiene sustento en los resultados de esta investigación, ya que se obtiene una relación positiva entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el área de recompensa en las áreas de la vida laboral. Así, al tener un ambiente laboral en el cual el profesor es incentivado a través de recompensas como la oportunidad para recibir una capacitación o algún taller que beneficie su práctica, y además está cómodo y a gusto con el ambiente de trabajo en el que se desenvuelve diariamente, las necesidades psicológicas básicas estarían siendo más satisfechas, sintiéndose más capaz y libre de tomar decisiones propias en la institución. De la misma manera, se puede observar una relación positiva significativa entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el área de comunidad (áreas de la vida laboral). Es decir que mientras más satisfechas estén las necesidades psicológicas básicas en los docentes, más cómodos y a gusto estarán con las personas que trabajan en la misma institución.

Estos resultados se pueden comparar con los de Quiñones et al. (2012), donde encuentran que en una muestra de 303 docentes chilenos, los profesores con más recursos disponibles, tendrían un mayor sentido de competencia. Estos recursos en esta investigación fueron descritos como el apoyo de los colegas y directivos de la institución educativa. Sin embargo, se discute también que cuando las demandas de trabajo son muy elevadas, ambos; tanto los docentes con recursos disponibles como los que no tienen acceso a recursos, reportaron niveles similares de competencia. Quiñones et al. (2012) señalan que esto dependería de qué tan importante para el docente es el recurso que se está brindando ya que por ejemplo, en su investigación, el apoyo por parte de los demás trabajadores de la institución no sería un recurso tan importante como para compensar la demanda de trabajo.

De esta manera, sería interesante para futuras investigaciones, indagar en los tipos de recursos brindados por las instituciones educativas a los docentes, y cuales tendrían un mayor beneficio no solamente para el docente en particular; poseyendo menores niveles de burnout, sino también ayudaría a que la institución tenga docentes más preparados y seguros de su preparación profesional.

Además, si el docente percibe que su labor dentro de la institución educativa no está siendo tomada en cuenta ni se le está dando la importancia necesaria, se podría llegar a

producir en el docente sentimientos de desinterés y conformismo en su labor (Casique & López, 2007), así como generando en el profesor, una inseguridad con respecto a sus habilidades para alcanzar los objetivos que la institución le exige, ya que cada vez se sentiría menos capaz de cumplirlas (Casique & López, 2007).

Asimismo, se encontró que la satisfacción de necesidades psicológicas básicas se relaciona de manera negativa y significativa con el componente de cinismo, lo cual indica que si el profesor no se siente seguro al momento de tomar decisiones y siente que su trabajo está siendo controlado por fuentes externas, se podrían generar en él actitudes negativas hacia sus colegas y hasta llegar a etiquetarlos de forma despectiva. Estos docentes tendrían un bajo nivel en la satisfacción de la necesidad de relación ya que no lo valoran como se debería y por ende, el componente de cinismo (variable del burnout), incrementará.

Siguiendo con lo mencionado, Fernet et al. (2013) obtienen resultados similares en una muestra de 356 trabajadores de una institución educativa en Canadá en donde reportan que hay una clara relación entre las necesidades psicológicas básicas y el burnout. Se concluyó que al haber mayor sentido de autonomía en el profesor, el cinismo en la variable de burnout estaría menos presente. De la misma manera, si el profesor se siente a gusto con sus compañeros de trabajo y cómodo en su ambiente laboral, habrá menos cinismo; no habría actitudes negativas hacia el mismo o hacia los otros.

Por otro lado, dentro de la presente investigación se encuentra una relación negativa significativa entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el componente de desgaste emocional dentro de la variable burnout. Esto se vincula con lo encontrado por Quiñones et al. (2012) en una muestra de docentes chilenos donde también concluyen que cuando la necesidad de autonomía está siendo más satisfecha, el componente de desgaste emocional será menor en ese docente. Además, esta misma relación se encontró en la muestra de esta investigación ya que individualmente, la necesidad de autonomía (satisfacción de necesidades psicológicas básicas) se relaciona de manera negativa significativa con desgaste emocional (burnout) (Anexo C).

Otras investigaciones como la de Fernet et al. (2013) en una muestra de 356 trabajadores de un centro educativo, obtienen resultados similares donde se observa que la satisfacción de necesidades psicológicas básicas tiene una relación negativa significativa con desgaste emocional. Por un lado, docentes con mayor autonomía, presentaron menos desgaste emocional en el trabajo. Es decir, al tener una mayor libertad e independencia al momento de realizar las distintas actividades en su práctica pedagógica, no se sentirán tan cansados o incapaces de alcanzar los objetivos propuestos por la institución educativa.

Asimismo, se pudo encontrar una relación positiva significativa entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y la eficacia profesional. De igual manera, se encontró también una relación positiva significativa entre cada una de las necesidades individualmente (autonomía, relación, competencia) cuando se las relacionó con eficacia profesional. Es decir, si el docente se siente más autónomo, competente y la relación con los colegas en el centro educativo es cálida, se sentirá también más eficaz dentro de su práctica pedagógica.

Basándose en estudios anteriores, Fernet et al. (2013) también encuentran una relación positiva significativa entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el componente de eficacia profesional. En este caso, este resultado se encuentra con la relación positiva entre competencia y eficacia. Por un lado, el docente al sentirse en control de su trabajo y seguro de poder manejar desafíos propuestos por el centro educativo y el mismo, se sentirá con las capacidades necesarias para alcanzar estos objetivos y con mayor confianza sobre sí mismo en el ámbito laboral. Asimismo, Fernet et al. (2013) encontraron que al tener más satisfecha la necesidad de relación en el docente, la eficacia profesional también incrementará.

En lo que respecta a la relación entre satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el área de carga de trabajo, se pudo encontrar una relación negativa significativa donde mientras exista mayor carga de trabajo, las necesidades psicológicas básicas estarían menos satisfechas.

Fernet et al. (2012) en una investigación de 398 docentes de una universidad en Francia, también reportó que cuando el nivel de carga de trabajo en el docente era muy alto,

la autonomía del mismo iba a disminuir. Es decir, si el docente percibía su labor como muy exigente y no se sentía preparado para afrontar la cantidad de demandas impuestas en el centro educativo, no iba a sentir que tenía la oportunidad de tomar sus propias decisiones o actuar con un sentido de voluntad.

Finalmente, al comparar el colegio público con el colegio privado estudiados en esta investigación; se pudieron observar resultados interesantes. Por un lado, se encontró que existe mayor eficacia profesional así como una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el colegio privado. En este caso, los colegios privados estarían teniendo una mayor eficacia profesional sintiéndose capaces de alcanzar los objetivos que la institución les pide, debido a que pueden estar teniendo mayores beneficios como talleres de formación o capacitación, que les permite mantenerse actualizados, así como mayores remuneraciones (Fernández, 2008a). El mismo Fernández (2008a) señala que las pobres condiciones laborales y el poco reconocimiento a nivel profesional y social que posee la profesión docente en la sociedad peruana, influye en como los maestros se perciben con respecto a su labor y la importancia que tiene ésta en la sociedad actualmente. Existe una autovaloración negativa por parte de los mismos profesores con respecto a su calidad como docente y su efectividad para ejercer las tareas solicitadas en el trabajo (Fernández, 2008a), lo que explicaría la falta de satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas en los docentes del colegio público así como su falta de eficacia profesional.

Sin embargo, Fernández (2002) en una investigación previa realizada en el Perú con 264 docentes de primaria del sector público, encontró que la eficacia profesional sería más elevada en instituciones del Estado que en instituciones privadas. Esto es debido a que muchos de los docentes que trabajan para el Estado, provienen de universidades nacionales y por ende, la condición de profesor supone para ellos un paso significativo en su estrato social. En caso de los docentes en centros educativos particulares, provienen sobre todo del nivel social medio y perciben con más claridad las limitaciones que la profesión docente significa en esta sociedad.

Por otro lado, el colegio privado en comparación al colegio público, presenta mayor desgaste emocional y carga de trabajo. Esto podría sugerir que los docentes del colegio privado estarían más agotados y con una sensación de no poder dar más de sí mismos

dentro del ambiente laboral (Pando et al, 2006). Además, esto podría deberse a que existe más presión tanto del centro educativo como de los agentes externos como podrían ser los padres de familia, lo que ocasionaría que el profesor se sienta sobre exigido y no tenga recursos para manejar todas estas demandas laborales, comenzando a experimentar este desgaste emocional; componente del burnout (Fernández, 2008a). Sería interesante para futuras investigaciones, indagar acerca de este posible desgaste emocional en los colegios privados y cómo así resulta de mayor magnitud en comparación con las instituciones estatales.

Finalmente, se pudo observar que el tiempo de permanencia que tienen los docentes en el colegio, se relaciona de manera negativa y significativa con la variable recompensa, ya que al tener más años trabajando en la institución, el nivel de recompensa es menor (y viceversa). Asimismo, el tiempo de permanencia también correlaciona de manera positiva significativa con la satisfacción de necesidades lo que sugeriría que los docentes que llevan mayor tiempo trabajando en la institución educativa, tendrán sus necesidades básicas más satisfechas. Finalmente, en lo que respecta al tiempo de permanencia, este también obtuvo una correlación positiva significativa con desgaste emocional (burnout). De acuerdo a los resultados obtenidos, si bien tener mucho tiempo laborando en un lugar puede ser cada vez más desgastante, el tener las necesidades psicológicas básicas más satisfechas con el paso del tiempo, puede estar funcionando como un protector de este cansancio que el docente puede estar experimentando (Anexo D).

De esta manera, se podría concluir que a nivel de investigación, se obtuvieron resultados interesantes, teniendo pruebas válidas y confiables para futuros estudios relacionados, además de haber podido encontrar resultados similares a los que ya se vieron anteriormente en estudios pasados, inclusive en la misma cultura.

Asimismo, las instituciones educativas deberían de tomar mayor consideración en la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas básicas; autonomía, competencia y gregarismo en sus docentes. El tener a un personal docente satisfecho con su ambiente laboral, capacitado, eficaz e independiente, no solamente ayudaría al propio profesor a sentirse bien consigo mismo sino que beneficiará a la propia institución ya que el trabajo realizado será mejor. Además, esta investigación concluyó que la satisfacción de

necesidades psicológicas básicas disminuye el estrés laboral en los docentes. Es decir, si las instituciones educativas se preocupan más por que los docentes sean más autónomos, se sientan más competentes y cómodos con respecto a sus relaciones interpersonales dentro del trabajo, no aparecerán síntomas de síndrome de burnout en ellos.

En lo que respecta a las limitaciones de la investigación, en primer lugar, el tamaño de la muestra no es el suficiente como para poder generalizar los resultados y obtener información más detallada. Asimismo, a través de los resultados se pudo observar la importancia del ambiente laboral para que el docente tenga menos probabilidades de entrar en un cuadro de estrés laboral, es por eso que sería interesante incluir más estudios sobre el clima laboral. Por otro lado, el realizar esta misma investigación en otras regiones del Perú y no únicamente en Lima, podrían vislumbrar resultados diferentes que ayuden a tener una visión más profunda y completa sobre el burnout y las necesidades psicológicas básicas, así como qué tanto influyen las áreas de la vida laboral en la protección de una posible aparición del síndrome de burnout en el docente.

En la actualidad, se puede observar la poca valoración que la sociedad tiene hacia el trabajo docente. Inclusive, la sociedad está presentando lo que Ricardo Cuenca; director del Instituto de Estudios Peruanos, menciona como una sobrevaloración de las instituciones privadas, ya que a través de un estudio (barómetro de las Américas, 2014), se pudo concluir que el Perú es el país más insatisfecho con sus escuelas públicas. Esta baja valoración ya es comentada anteriormente por Fernández (2010), acotando la importancia de la percepción que la sociedad tiene con respecto a la labor docente, ya que ésta afecta positiva o negativamente al propio profesor y a su autovaloración.

Sin embargo, existen otros lugares como Finlandia donde en la actualidad, el profesorado tiene una elevada calificación académica. La figura del docente es una de prestigio y mucho respeto, siendo este trabajo “un honor nacional”. Finlandia, ha sido reconocido como el mejor sistema educativo en el mundo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015). De esta manera, la importancia de cambiar la percepción que se tiene sobre la labor docente en nuestra sociedad, beneficiaría no únicamente a la valoración del propio profesor, sino que además se tendrían mejores resultados en la educación en general.

Referencias

- Baard, P., Deci, E., Ryan, R. (2004) *Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings*. Journal of Applied Social Psychology.
- Casique, A. & López, F. (enero, 2007). El Locus de Control. *Revista Panorama Administrativo*, 1(2), 193 - 202.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.D, Deeder, J., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Richard, R.M, Sheldon, K.M., Soenens, B., Vanpetegm, S., Verstuyf, J (en prensa). Psychological needs satisfaction and desire for need satisfaction across four cultures.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2da ed.). Nueva York, EE.UU. : Academic Press.
- Cuenca, R. & O'Hara, J. (2006) *El estrés en los maestros: Percepción y Realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: Ministerio de Educación- DINFOCAD- PROEDUCA-GTZ
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G, Ryan, R.M. (2000) *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. *Educational Psychologist*, Bulletin 26 (3&4), 325-346.
- Deci, E., Ryan, R., Gagne, M., Leone, D., Usunov, J., Kornazheva, B. (2001). *Need satisfaction, Motivation and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination*. *Society for Personality and Social Psychology*, Vol. 27 No. 8, August 2001.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia Emocional y Burnout en Profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 260-265.
- Fernández, Arata, M (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica* Vol. 7. Mayo – Agosto 2008.

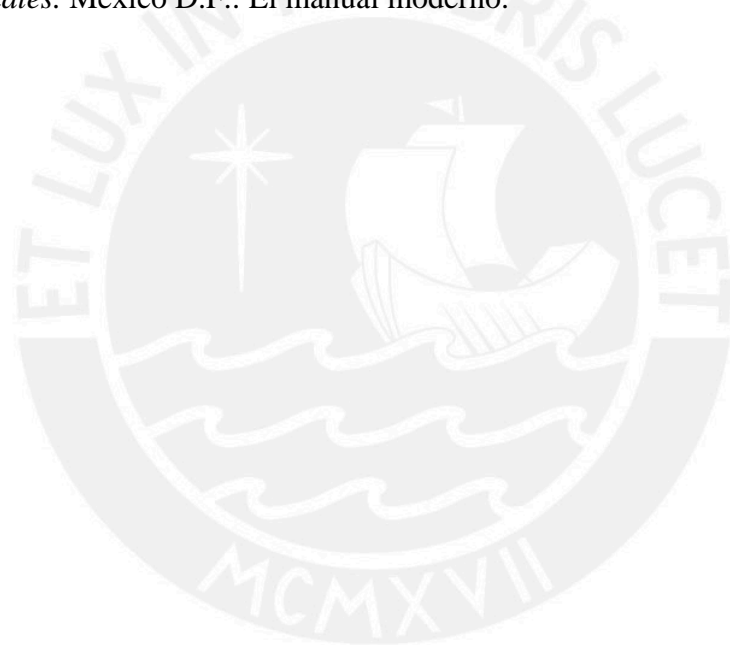
- Fernández Arata, M. (Octubre / Diciembre de 2008). *Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fácticos*. Recuperado el 8 de Octubre de 2012, de Ciencia y Trabajo: www.cienciaytrabajo.cl
- Fernández, Arata, M. (2010). *El engagement y su relación con el burnout y las áreas de la vida laboral en maestro de Lima, Perú: un estudio preliminar*. Instituto de Investigación de Psicología, Universidad de San Martín de Porres, Lima.
- Fernández, M., Merino, C. & Guimet, M. (2014, en prensa). *Propiedades psicométricas del Maslach Burnout Inventory-General Survey en una muestra de docentes de Lima, Perú*. En R. León (Ed.), *Libro en Homenaje al Dr. Reynaldo Alarcón*. En prensa, Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Fernet, Claude; Guay, Frederic; Senecal, Caroline; Austin, Stephanie (2012). *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*. Teaching and Teacher Education.
- Fernet, Claude; Austin, Stéphanie; Trépanier, Sarah-Genevieve, Dussault, Marc (2013). *How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence and relatedness*. Vol. 22, n° 2, pp. 123-137. European Journal of Work and Organizational Psychology, 2013.
- Foladori, H. (2004) Burnout: El trabajo psíquico con equipos de salud. En Oblitas, Luis (Comp.) Manual de Psicología Clínica y de la Salud Hospitalaria, Sipcom editores Bogotá.
- García, J., Herrero, S. & León, J. (2007). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 157-174.
- Gascón, S; Leiter, M.P; Stright, N; Santed, M; Montero-Marín, J; Andrés, E; Asensio-Martínez, A y García-Campayo, J (2013). *A factor confirmation and convergent validity of the "areas of worklife scale" (AWS) to Spanish translation*. Health and Quality of Life Outcomes. Recuperado el 20 de noviembre del 2013: <http://www.hqlo.com/content/11/1/63>
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P (2006). *Metodología de la Investigación*
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2da ed.). Londres: Routledge.

- Landa, JM. Berrios Martos, M. López-Zafra, E. & Aguilar, M (2006). *Relación entre burn out e inteligencia emocional y su impacto en salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de enfermería*. 12(2-3), pp. 479-493. 23 de agosto de 2008. En Fuente Académica Database.
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (2000). *Preventing burnout and building engagement: A training package*. San Francisco; Jossey Bass; 2000.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). *Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout*. En P. Perrewé & D. C. Ganster, (Eds.), *Research in Occupational Stress and Well Being (Vol. 3): emotional and physiological processes and positive intervention strategies*. Oxford, UK: JAI Press/Elsevier, pp. 91-134.
- Leiter, M.P., & Shaughnessy, K (2004). *The Areas of Worklife Model of burnout: tests of mediation relationships*. En *Ergonomia IJE & HF*, 2006, Vol. 28, nº 4: Centre for Organizational Research & Development, Acadia University, Wolfville, Canada, pp. 327-241.
- Llaja, V., Sarriá, J. y García, P. (2007). *Inventario “Burnout” de Maslach & Jackson – muestra peruana*. Lima: Centro Interdisciplinaria en Neuropsicología.
- Martínez Pérez, Anabella (2010). *El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión*. Vivat Academia. Vol. 112. Septiembre 2010. <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm>
- Maslach, C., Schaufeli, S. y Leiter, MP. (2001). *Job Burnout: New directions in research and intervention*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C y Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. Jossey Bass, San Francisco.
- Miró, E. Solanes, A. Martínez, P. Sánchez A. Rodríguez J. (2007) *Relación entre el burn out o «síndrome de quemarse por el trabajo», la tensión laboral y las*

características del sueño. Vol. 19, n° 3, pp. 388-394. 23 de agosto de 2008. En Fuente Académica Database

- Moriana Elvira, J. A., y Herruzo Cabrera, J. (27 de Febrero de 2004). *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Recuperado el 29 de Agosto de 2012, de Estrés y burnout en profesores.
- Moreno-Jimenez, B, Rodríguez-Carvajal, R, Escobar, E (2001). *La evaluación del burnout profesional y factorialización del MBI-GS. Un análisis preliminar*. Ansiedad y Estrés, Vol. 7, n° 1, pp. 69-78. En Universidad Autónoma. Madrid.
- Palma, S. (2004). *Escala Clima Laboral CL – SPC* (1ª Ed.). Manual. Lima, Perú: CARTOLAN E. I. R. L.
- Pando, M., Aranda, C., Aldrete, M. E., Salinas, F., & Pozos, E. (Diciembre de 2006). *Factores Psicosociales y Burnout en Docentes del Centro Universitario de Ciencias de Salud*. Recuperado el 27 de Octubre de 2012, de Media Graphic: <http://www.medigraphic.com/pdfs/invsal/isg-2006/isg063f.pdf>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*.
- Schaufeli, WB; Leiter, M.P., Maslach, C; Jackson, S.E. (1996). *The Maslach Burnout Inventory – General Survey*. (in:) Maslach, C; Jackson, S.E., Leiter, M.P. (eds.), *MBI Manual* (3rd edition). Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Tejero, C., Fernández, M. J., & Carballo, R. (Enero-Abril 2010). Medición y Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (burnout) en la Dirección Escolar. *Revista de Educación*, 361-383.
- Unda, S., Sandoval, J., & Gil-Monte, P. (setiembre 07 - abril 08). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información Psicológica*, 53-63.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W. (2008). *Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction*. *Work and Stress*, Vol. 22, July-September 2008, 277-294.

- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., Lens, W. (2010). *Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale*. Journal of Occupational and Organizational Psychology (2010)
- Vansteenkiste, M., P. Niemiec, C., Soenens, B (2010). *The Development Of The Five Mini-Theories Of Self-Determination Theory: An Historical Overview, Emerging Trends, And Future Directions*. Advances in Achievement Motivation, Volume 16A, 106-165.
- Williams S. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo: plan detallado para profesionales*. México D.F.: El manual moderno.



Anexos

Anexo A

Consentimiento Informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación es conducida por Pámela Caro Quimper, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer que variables se relacionan con el burnout y el bienestar psicológico en un grupo de profesores.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar 1 cuestionario. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

Anexo B

Ficha de Datos Sociodemográficos

Edad			
Sexo	F	M	
Lugar de nacimiento			
Lugar de residencia en Lima			
Estado civil	Soltero	Casado	Otro
Grado académico	Técnico completo	Superior incompleto	Superior completo
¿Trabaja en otro lugar?	Si ¿Qué trabajo realiza?		No
¿Se dedica a alguna actividad en su tiempo libre?	Sí ¿Cuál?		No
Años de profesión			
Tiempo de permanencia en institución educativa actual			

Apéndice C

	Carga de trabajo	Recompensa	Comunidad	Desgaste emocional	Cinismo	Eficacia
Autonomía	-.50 ^{***}	.49 ^{***}	.42 ^{***}	-.53 ^{***}	-.47 ^{***}	.38 ^{***}
Satisfacción						
Relación	-.26 ^{**}	.31 ^{**}	.45 ^{***}	-.26 ^{**}	-.39 ^{***}	.45 ^{***}
Satisfacción						
Competencia	-.25 ^{**}	.32 ^{**}	.38 ^{***}	-.28 ^{**}	-.37 ^{***}	.51 ^{***}
Satisfacción						

Correlaciones entre las variables del estudio

***. La correlación es significativa al nivel 0,001 (unilateral). / **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral). / *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

Apéndice D

	Edad	Tiempo de permanencia en trabajo actual	Años de profesión
Satisfacción NPB	.20*	.18*	.18*
Frustración NPB	-.05	-.03	-.07
Carga de trabajo	-.03	.11	-.03
Recompensa	-.04	-.19*	-.08
Comunidad	.05	.10	.02
Desgaste emocional	-.05	.18*	-.03
Cinismo	-.02	.04	-.06
Eficacia profesional	.01	.11	.01

Correlaciones entre datos sociodemográficos y variables de estudio

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral). / *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).